

## 生涯学習論の批判的再検討

小 林 繁

## A Critical Study On The Theory Of Lifelong Learning

KOBAYASHI Shigeru

Much has been said, particularly over the past few years, about the relevance of need for lifelong learning. So these days, "lifelong learning" has become the concept to express this day and age in Japan. As the background, there is a need for learning and culture of adults and the need increases recently.

Therefore the Ministry of Education and local governments carry out many plans and politics for programmes of lifelong learning (adult education, recurrent education, continuing education and nonformal education, etc). Also a school, particularly universities almost have began a series of lectures for the general public and many part-time students are admitted universities.

A purpose of this paper is to trace a progress that "lifelong integrated education" has change the term of "lifelong learning" and it has diffused, and to analyze a background of the diffusion. I think that it will mean to clear the reason why a concept of "lifelong integrated education" which was offered from UNESCO in 1965 has been transformed into "lifelong learning" to be said to mean "what any people can learn everywhere, whenever they want to learn" .

The conclusion of this study is as follows. The problem in a policy of lifelong learning is to be privatization of learning. That to say, though learning is connected education mutually from a famous definition about education — education is to guide learning, "learning" is separated from "education" and "learning" becomes a means and an object of "consumption" .

Contents of this paper are following;

- ( 1 ) Proposition and development of the concept of lifelong integrated education
- ( 2 ) Introduction and enforcement of the policy of lifelong learning  
— from lifelong integrated education to lifelong learning
- ( 3 ) Problems of the policy of lifelong learning in Japan
- ( 4 ) Problems about the recognition of "learning" in lifelong learning

## 〈個人研究〉

## 生涯学習論の批判的再検討

小 林 繁

## はじめに

今日、生涯学習という言葉は多くの人々に知られるようになり、ある意味では時代を表現するキーワードになってきている。こうした背景には、この間の総理府をはじめ各種の世論調査に見られるように、成人の学習・文化要求の高まりがあり、それに対応して従来の社会教育関係の事業に加え、各自治体では生涯学習計画の策定や生涯学習審議会の設置、さらには生涯学習センターの設立等が相次いでいる。また、全国の大学・短期大学で行われている、一般人を対象とした公開講座等もすっかり定着した感がある。しかも国立大学での大学開放センターや早稲田大学のエクステンションセンターなどのように、大学内部にこうした事業を専門に行う施設や部局がつくられているのである。その意味では、まさに“生涯学習花盛り”といった状況を呈しているといっても過言ではない。

詳しくは後述するが、政府・文部省は、特に1980年代に入ってから生涯学習政策の具体化を進め、1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」を画期として、積極的に「生涯学習」という名称を使い始めるようになる。そしてそれが人々の間に広く普及する大きな契機となったのが、1984年に首相直属の諮問機関として設置された臨時教育審議会であった。特にその第2次答申での「生涯学習体系への移行」という提唱は、マスコミも含め多くの関心を集めるところとなり、その後の具体的な教育施策へとつながっていくのである。

本稿では、こうした生涯学習という考え方や施策が普及してきた経緯を、その時代背景をふまえながら整理するとともに、1965年にユネスコから提唱された「生涯にわたる統合された教育(Lifelong Integrated Education)」という理念が、「いつでも、どこでも、だれでも学ぶことができ、その成果が適切に評価される」といった今日の生涯学習の通俗的解釈へと変化していく過程に焦点をあて、そこから生起している教育学上の理論的およびイデオロギー的問題についての基礎的考察を意図している。

## (1) 生涯教育の成立と展開

### 生涯教育論の提唱

既に言い尽くされているが、「生涯教育」という言葉が教育改革の基本的方向を指し示す基本理念として提起されたのは、1965年の第3回成人教育推進国際委員会での、当時国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）の成人教育局成人教育課長をしていたフランスのP. ラングランから出されたワーキングペーパーにもとづくものであった。これを基本に、「ユネスコは誕生から死にいたるまでの人間の一生を通じて行われる教育の過程—それゆえに全体として統合的であることが必要な教育課程—をつくりあげ活動させる原理として生涯教育という構想を承認すべきである。そのため人の一生という時系列に沿った垂直次元と個人および社会の生活全体にわたる水平次元双方にわたって必要な結合を達成すべきである」といった内容で、ユネスコから世界各国に提唱された新しい教育理念として、その後世界に広がり、具体的な取り組みとして多様な広がりを見ることになるのである。

今日の生涯学習という考え方のベースとなっているこの「生涯教育」というアイディアは、最初の提唱者であるラングラン自身が述べているように、「生涯教育の意味するところは、『実体』<sup>(1)</sup>ではなくて、ある種の用語例、ある種の一連のアイディア・原則」であるわけであるが、それまでの教育制度やシステムを変革していくための基本的な方向を提起した点が重要なポイントとなっている。すなわち、従来の学校教育が急激に変化する社会の中で硬直化し、時代の要請に対応できなくなっているという認識を基盤にしながら、教育の機会と機能が限定された時期に特定の教育機関である学校に集中していることの問題を根本から問い直し、前述したようにそれを生涯にわたって（lifelong）広げていくことと同時に、社会に存在する教育の機会と機能を統合していくこと（integration）によって、教育の制度とそこに内在している教育についての考え方を根本から変えていく課題を提起したのである。

もちろん、こうした生涯教育の考え方は65年の会議で突然出されたものではなく、その前史が存在する。ユネスコで1949年に第1回の成人教育に関する会議が開かれ、さらに60年に第2回目の会議が開催されているが、そこでは「現在われわれが直面し挑戦をうけているような急激かつ大規模な変動に遭遇した世代は、いまだかつてなかった」という認識にもとづいて、成人教育を学校に続く継続として位置づけるのではなく、一連の連続した教育のプロセスととらえるといった生涯教育への端緒的志向が存在していたとされる。<sup>(2)</sup> そうした志向を基礎に先の第3回目の会議が開かれ、生涯教育というアイディアに結実していくのである。

### その後の展開—構想から具体的な取り組みへ

それでは、こうした生涯教育の提唱は、その後どのような取り組みとなっていくのか。もともと生涯教育という考え方が、先に述べたように「アイディア」や「原則」であったということは、その具体的な施策において多様な選択があり得ることを意味するため、この具体化にあたっては様々な議論が交わされるとともに、1970年が国連の「国際教育年」であったこともあり、ユネスコを始めとする国際機関の中でも生涯教育に関する多くの報告書や専門書等が作られてくる。中でも1972年にユネスコに設けられた教育開発国際委員会（この委員長名をとって、一般にフォール委員会と呼ば

れた)が出した報告書は、日本では『未来の学習<sup>(3)</sup>』と訳されて出版されたが、原題は“Learning To Be”となっている。

そこでは、これまでの社会が“To Have”(物や資格、地位・荣誉などを所有すること)を至上の価値としてきたことの反省にもとづき、これからは“To Be”(人間として存在すること)を志向していくことが求められるとして、「学習の目的は存在であり、生存と深化である」と喝破している。そしてそうした目的を実現する社会を「学習社会」(Learning Society)と表現し、きたるべき10年の間に多くの国々がこのような社会になる可能性があるとして、生涯教育がめざすべき基本方向と課題を提示したのである。

この「学習社会」という概念は、もともと1968年にR.ハッチンスが提唱したものであるが、彼はそれを「学習、達成、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を志向するように価値の転換に成功した社会<sup>(4)</sup>」と規定し、とりわけ自由時間の増大に伴う余暇の積極的活用を通して「賢く、楽しく、健康に生きる人間」の形成が求められることを強調している。

また、この時期OECD・CERI(経済協力開発機構・教育研究開発センター)からは、生涯教育の具体的な「戦略」として「リカレント教育」というアイデアが提起されてくる。それは、OECDの1973年の報告書のタイトルが“Recurrent Education”であり、またその副題が“A Strategy for Lifelong Learning”となっていることからもうかがえるわけであるが、その際のリカレント教育の要点は、「教育とそれ以外の諸活動(主に仕事であるが、それ以外に余暇や老後の生活を含む)と交互に行うやり方で、教育を個人の全生涯にわたって分布させる点にある」とされている。そこでは、特に現職教育のあり方とリンクする形で「労働と一体になった教育」「労働に役立つよう方向づけられた教育」「労働を中心とした教育」のあり方として提起されてくるところに大きな特徴があった。

そしてこの提起は、1974年の国際労働機関(ILO)の総会で決議された「有給教育休暇(Paid Educational Leave)に関する勧告」につながっていくのである。有給教育休暇とは、「労働時間中に一定の期間、教育上の目的のために労働者に与えられる休暇であり、十分な金銭的給与をとまなうもの」とされ、その休暇が適用される範囲もあらゆる段階の職業訓練、一般教育や成人期および市民教育、労働組合教育など多岐にわたっている。これを受ける形で、フランスやドイツ、イタリアなどでは企業と労働組合の合意によって施策が具体化されていくのである。その意味で、先のユネスコの提起に比べ「相対的に見て、OECDの方が具体的な方策を示している<sup>(5)</sup>」という評価がなされているが、それは、OECDといういわゆる先進国どうしの、しかも経済開発に関わる国際機関という組織的特性から、必然的により具体的な取り組みの提起となっているととらえることができるだろう。

## (2) わが国における生涯教育論の導入と政策の展開

以上のような国際的な流れの中であって、わが国においては、ユネスコからの生涯教育の提唱がどのように受けとめられて具体的な取り組みとなっていたのか。

## 生涯教育論の紹介と導入

前述した1965年のユネスコ成人教育推進国際委員会の会議に日本から参加していたのが、フランス心理学の研究者である波多野完治であったことから、その後彼によりP.ラングランのワーキングペーパーが「生涯教育について」と題された論文に翻訳される。その意味で、先のユネスコからの提起は、ほとんど時間的に間をおかないでわが国に紹介されたことになるのである。

その際、この生涯教育のアイデアにいち早く注目したのが財界・経済界であったことは、「いちばんさいしょに、これ（生涯教育—引用者注）に反応を示したのは、産業界であったように思われる<sup>(6)</sup>」と紹介者の波多野自身も述べており、その後筆者が雑誌の取材で実際に波多野氏に聞き取りに立ち会った際にも、同じ趣旨の話をされていたことからもうかがえる<sup>(7)</sup>。それに対して、ユネスコの成人教育に関する会議で提起されたということから社会教育関係者には一定の反響があったものの、従来の学校教育、社会教育、家庭教育などを個々に整備改良していけばよいのではといった意見なども含め、総じて学校教育関係者などは、あまり関心を示さなかったと言われており、ここにその後生涯教育を教育改革の理念として正面に据えた議論や研究が展開できなかった事情が反映されている。また一方では、「ようやく学校を終えたのに今度は生涯にわたって教育され、試験などを受けなければならないのか」といった「生涯教育」という言葉そのものや語感に対する感情的反発が文化人などから出されるなどの混乱もあって、先のような問題がより複雑化した側面もあった。

そうした中で、教育政策の動きとして注目されるのが、1969年6月の中央教育審議会（略称中教審）の中間報告であり、そこでは「学校教育の役割と限界」に言及し、「急激な時代の進展に即応して必要な知識・技術の習得と社会的な適応を容易にするため、あらゆる年齢・職業・地位の国民のための一生を通じて行なわれる教育（生涯教育）のあり方を検討すること、また、このことと関連して、学校教育の役割と限界および社会教育、家庭教育との関係についても検討すること」と課題を提示している。これを受けて、1971年には本答申「教育改革のための基本施策」を出し、「いわゆる生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備する」必要性を強調している。

そこからは、学校教育のあり方を生涯教育の視点から再検討していく意向を読みとることができるわけであるが、現実に教育政策として問題とされるようになるのは、同年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であった。ここでは、社会の激しい変化に対応し、個々人の個性や能力を最大限発揮するためにも、「ひとびとはあらゆる機会を利用して、たえず学習する必要がある」として、変動する社会の中で従来の社会教育のあり方を生涯教育の観点から見直す必要性について、次のように述べている。すなわち「生涯教育では、生涯にわたる多様な教育的課題に対処する必要があるので、一定期間に限定された学校教育だけではふじゅうぶんとなり、変化する要求や個人や地域の多様な要求に応ずることができる柔軟性に富んだ教育が重要となる。したがって、生涯教育においてとくに社会教育が果たすべき役割はきわめて大きいといわなければならない」と。

さらに財界サイドからは、1972年に日本経済調査協議会によって『新しい産業社会における人間形成』と題する報告書が出され、新たな企業における人材養成の理論的裏付けとして生涯教育の考

え方を援用するといった動きが出てくるのである。そこでは、「われわれは、この歴史的な転換期に直面して、教育の新しい対応が極めて重要な課題であることを認めるとともに、このような新しい産業社会に発展しつつあるわが国の人間形成のあり方として、『生涯学習』の必要性をとくに強調し、このための環境条件をすみやかに整備すべきことを提唱する<sup>(8)</sup>」という課題意識にもとづいて、提言という形で家庭・学校・社会教育の役割分担、画一的教育の打破と国際化への対応、企業における人間形成と学歴偏重の打破、国の内外における公正な産学協同の推進など、多方面にわたる分野と内容を網羅した政策的提案を行っている。

合計で400ページを超える長大なこの報告書は、先の教育関係の審議会答申に比べてもより具体的に体系だった内容である点が特筆されるわけであるが、それは、とりも直さず企業・財界が教育に対して並々ならぬ関心とその実現の意志を示したものといえよう。それゆえ、後述するように多くの批判も出されてくるのである。

#### 政策的展開—1980年代からの動きとして

以上のように、1970年代に入ると「生涯教育」をテーマとした教育政策の答申や提言が相次いで出されてくるわけであるが、「その後の文教行政は、人確法、主任制等々の教育管理政策におかれ、上記（生涯教育—引用者注）の具体化には消極的である。中教審にあらためて生涯教育構想の具体化を諮問しようという動きもあったようだが、実現されないまま現在にいたっている<sup>(9)</sup>」と、1970年代の半ばに持田栄一が指摘していたように、特に学校教育改革に関わる形での政策的具体化の動きは見られなかった。それゆえ彼は「生涯教育論は、日本の教育行政の現実においては、まだまだ、理念の段階にとどまっている」とし、さらに政策として具体化しているところは、ほとんどが社会教育のレベルでの取り組みとなっていることの問題に言及して、「従来社会教育、社会教育振興策として追求されて来た諸課題を『生涯教育』という新教育理念でつつんだものが多く、生涯教育論が意図するところを本格的に具体化し実現していく努力は今後にのこされているようだ<sup>(10)</sup>」と結論づけている。

この時期の国家レベルの教育政策の動きとしては、ライフサイクル計画（1975年）にもとづきリカレント教育の施策化の提起や放送大学学園法案づくりなどはなされたものの、総じて先に持田が指摘していた状況にあったことは否めない。事実、文部省自身も「生涯教育施策の現状は、社会教育で行われてきた従来の施策の域をあまりでていないように思われる<sup>(11)</sup>」と述べ、そうした状況を認めていた。それよりもむしろこの時期の動向として強調しなければならないのは、先に触れた財界・産業界からの政策的提言であり、その後それが臨時教育審議会の議論と答申の中に反映されたという意味で、大きな影響力を持っていたといえることができるのである<sup>(12)</sup>。

このような点で、生涯教育が教育政策として具体的な動きが表れてくるのは、その後、特に80年代に入ってきてからであり、その大きな契機となったのが、「はじめに」でも触れたように、1981年に出された中教審答申「生涯教育について」である。内容的には、先述したこの間の答申内容の基調と大差ないが、文字通り「生涯教育」という言葉が答申名として前面に出、それまで教育全体の政策立案と実施に重要な役割を果たしてきた中央教育審議会という諮問機関が生涯教育を基軸とした教

育改革の提案を行ったという点で、「国の文教施策の中に生涯教育論が一層強固に位置づけられたことを示すものであった<sup>(13)</sup>」といえるだろう。

そしてさらに、こうした政策の方向と流れを決定的にしたのが、1984年に発足した首相直属の教育に関する諮問機関である臨時教育審議会（臨教審）であった。臨教審は、1987年までに4次にわたる答申を出すわけであるが、その中でもとりわけ第2次答申での「生涯学習体系への移行」という提言は、「我が国が今後、活力を維持し発展していくためには、学校教育体系の肥大化にともなう弊害、とくに、学歴社会を是正するとともに、学習意欲の新たな高まりと多様な新しい教育サービス供給体系の登場、科学技術の進展などに伴う新たな学習需要にこたえ、学校中心の考え方から脱却しなければならない」として、過度に学校に依存した教育機会の分散化とその社会との連続性、系統性をはかることで学歴社会を開いていく必要性を強調している。

この提言を受ける形で、いわゆる生涯学習政策が急速に展開していく。すなわち、文部省は1988年に「教育改革の推進」の中で、生涯学習体系への移行を最重点に打ち出し、同年そのための組織体制の整備の一環として「社会教育局」を廃止し、新しく「生涯学習局」を立ち上げる。さらに、1990年には「生涯学習の振興のための施策の推進等の整備に関する法律」が成立し、この法律にもとづく施策が積極的に打ち出されていくのである。その主なものは、国レベルでの生涯学習審議会の設置、都道府県および市町村における生涯学習推進組織の立ち上げと生涯学習推進計画づくり、生涯学習センター等の施設整備と様々な行政機関、民間団体等による学習事業・機会の提供などとなっている。

### （3）生涯教育政策をめぐる問題—「生涯教育」から「生涯学習」へという流れ 導入時における批判

以上概観した生涯教育をめぐる動向については、その考え方やアイデアが導入され、特にそれが政策的な動きとなっていく1970年代に、前述した言葉そのものに対する感情的反発も含めて多くの批判が出されてくる。その際のポイントは、小川利夫が言う「福祉国家論に基づく『上からの』全体的な教育再編成イデオロギー<sup>(14)</sup>」という点に集約されるだろう。続けて小川は、企業での「生涯訓練」と教育における「能力主義」政策という2つの局面に「現代日本の生涯教育論の支配的潮流」が表れており、それが「全体として国民の教育をシステム化し、イデオロギー的に支配しようとしている」とし、生涯教育論が国家と財界にとって望ましい人材養成、マンパワー養成のシステムとして機能していくことの問題を指摘していた。

その点について、藤岡貞彦は特に企業内教育訓練の動向に着目し、「自己啓発」という方式を積極的採用することによって、企業がまさに「生涯学校」となっている状況を次のようにシニカルに表現している。「60年代半ば生涯教育構想がわが国に紹介され、いつまでも教育の世界ではアイディアどまりであることが反省されている一方で、企業内では（中略）教育のシステム化が着々進行しつつあったのである。それはまことに生涯教育の計画化の名にふさわしい<sup>(15)</sup>。」

また持田栄一も、この時期生涯教育が日本で政策化されていくことの問題を、小川利夫と同様に福



社国家における新たな社会の構成原理と体制づくりという文脈でとらえ、精力的に生涯教育政策への批判を展開している。そこでの要点は、ユネスコから提唱された生涯教育論を日本の教育政策や制度の中に持ち込むことによって、逆に既存の教育政策と社会体制を固定・強化する危険性を内包しているというものであるが、その際持田は、とりわけ近代公教育体制における「私事」としての教育の秩序が「自由」「平等」「機会均等」の名の下に規範化され、国家によってトータルに支配されているという認識にもとづいて、生涯教育政策がその支配をより安定したものにし、「最適化」をめざしている<sup>(16)</sup>と指摘している。

こうした流れを受け、碓井正久も「学校教育をめぐる国の教育権の強化意図とあいまった教育における中央集権・官僚支配の動向が著しくなってきたとき、生涯教育論が、実は学校教育においてのみならず、社会教育の領域にまで、国の支配力を強化する理論であるとして、とらえられるのも当然であった<sup>(17)</sup>」と述べ、能力主義的再編と教育の国家統制という、この時期の教育政策の基調と重ね合わせながら生涯教育政策の問題をとらえていた。

### 「生涯教育」から「生涯学習」という流れ—学習の拡散化の問題

このように生涯教育政策は、基本的には財界・産業界からの人材養成の要請に応える形で展開されたという点で、「新たな段階のマンパワーポリシー<sup>(18)</sup>」としての性格を有していたとされ、しかもそれが、「生涯教育」という言葉から感じられるニュアンス、すなわち「国家によって生涯にわたり教育される」と解釈されやすいなどの問題ともつながる中で、先に述べたような生涯教育に関する一種の混乱状況を生みだしていく。

こうした中で、「生涯教育」から「生涯学習」という言い方を用いることで、人々が自らの必要に応じて自主的な学習を生涯にわたって可能となる、といった意味合いを前面に押し出した表現が、政策文書の中で意識的に使われるようになってくるのである。その契機となったのが、1981年の中教審答申であった。ここでは、「人々が自己の充実や生活の向上のため、その自発的な意思にもとづき、必要に応じて自己に適した手段・方法を自ら選んで行う学習が生涯学習」と定義され、そうした学習を「総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である」と規定している。この後、先に述べた臨教審答申でも一貫して「生涯学習」という言葉が用いられることによって急速に普及していくのである。一見すると、何の抵抗もなくすんなり受け入れられるような言葉であるため、「生涯教育」よりも「生涯学習」という用語を便宜的に使う傾向がその後顕著になっていき、同時に言葉そのものに対する反発なども見られなくなってくる。

しかしながら、いうまでもなく、こうした言葉や表現によって前述した批判や問題が解消したことにはならない。その点について、岡村達雄は「国家の時代認識のなかに、『教育』から『学習』へという『移行』感覚が支配的なものになっていく必然性をみるのでなければならない<sup>(19)</sup>」として、「生涯教育」にかわって「生涯学習」という用語が教育政策の中枢に据えられたことの必然的理由を問題にしている。そしてそこには、いわゆる新自由主義経済にもとづく新たな国家再編の戦略としての「行政改革」と民間活用による民営化、それを可能とする自由化の促進という背景があることを強調するのである。

つまり、国家が教育するのではなく、あくまでも人々が自主的に自らの必要に応じて学習機会を選択する。それゆえ同時に、そのための条件も人々が自ら用意する。なぜなら、学習によって利益を受けるのは学習する本人であるから。いわゆる「受益者負担」という考え方が市場経済と対応する形で、学習が急速に市場の場に持ち込まれていくという構図である。

こうした流れは、1980年代に入って急激な動きとなった「行政改革」を基軸とした一連の政策と、さらには1987年の第4次全国総合開発計画において「民間活力」論を押し出した国家戦略が定着していく過程の中で、より鮮明となっていく。いわゆる学習の消費化と個別化といった問題が指摘されるのも、こうした政策を背景としていたのである。

ところで、「生涯教育」から「生涯学習」と言い方を換えることで、人々の自発的意思にもとづく学習を強調することは、先に述べた「受益者負担」という考え方を伴っていたわけであるが、それによって国家や行政の学習権保障の責任や役割が後景に退くことになり、「学習」がいわば行政施策から解放されることで、その概念が一気に拡散していくことになる。その結果、例えば旅行やテレビ・ラジオの視聴、映画鑑賞やカラオケさらには散歩などの行為さえも生涯学習とされ、極論すれば、人間の生命を維持する食事や睡眠などを除いたあらゆる活動が生涯学習と表現されることにもなるのである。そこまでいかなくとも、今日生涯学習という言葉によって表現される活動は、一般には社会教育行政が提供する事業、他の行政部局が提供する事業、学校開放の事業、民間のカルチャースクールなど多岐にわたる領域と内容を網羅するものとなっている。このように、生涯学習という言葉によって、こうした学習の広がり表現することができるようになったわけであるが、しかしながら同時に、あらためて「生涯学習」とは何かという問題が、こうした広がりや拡散の中で問われてきているのである。

### 生涯学習という概念をめぐる問題

今日、「生涯学習」という言葉はかなり普及し、総理府の調査などでも多くの人々がこの言葉を知っているといわれおり、「しょうがいなくしゅう」というと「障害学習」と間違われるといったことは、過去の逸話となっている。しかしながら、これまで述べてきたように、もともとは「生涯教育」として紹介されてきたものが、特に80年代に入ってから意識的に「生涯学習」という言葉が使用されるようになるのである。いうまでもなく、このことは単なる言葉や表現の問題ではなく、教育学的に見て重要な問題を内包している。

それはまず、ユネスコから提起された生涯教育という教育改革の理念やアイデアが個々人の様々な機会を通して行われる「学習活動」を表現する言葉としてきわめて通俗的に使用されるようになったという問題である。それゆえ、国の行政担当者からも生涯学習はあらゆる学習を包括する「マスター・コンセプト」であり、したがって「個々の活動のことは『生涯学習』とか『生涯学習活動』などとは呼ぶべきではなく、また、『生涯学習する』といった言い方もさけるべきだと考えます」といった指摘もされてくるのである。

これは、行政施策を実行に移す際の範囲や領域を確定する立場からの意見であるという点では了解されるが、それと関わって「生涯学習」の概念として問われるのは、これを成人の学習という点に限

定してとらえられていることの問題である。そしてそれは、「生涯学習推進計画」といった自治体レベルの施策を企画・実施しようとする際に顕著に見られる傾向として、学校教育の問題についてはほとんど触れられていないケースが多いということと表裏の関係にある。さらに、具体的な行政現場や部局の多くが従来の社会教育関係部局を「生涯学習」という名称に変えているといった問題とも関わって、「生涯学習」は「社会教育」にとってかわったものという認識や、それゆえ生涯学習と社会教育とはどう違うのかといった素朴な疑問が出されてくるなどの混乱状況をつくり出している。

確かに、例えばわが国の代表的な国語辞典とされる『広辞苑』（第4版、岩波書店）には、生涯教育についての説明が「生涯を通じて教育の機会を保障すべきであるとする教育観に基づいて行われる成人教育」とあるように、生涯学習は成人の学習を指し、それゆえそれを担うのは社会教育であるといったとらえ方がなされる条件が客観的に存在している点も看過できない。

また、以上の流れから「生涯学習」と「生涯教育」の関係の問題も浮かび上がってくる。「生涯教育」ではなく「生涯学習」を、という時、「生涯教育」という概念に対する認識がネガティブであったり、一面的であることの問題性を指摘しなければならないからである。先に紹介したように、ユネスコで提起された「生涯教育」は、正確には「生涯にわたる統合された教育（Lifelong Integrated Education）」と表現されるものであった。つまり、教育の機能や機会が生涯にわたって社会的に統合されるための制度やシステムのめざすべき基本的なあり方や方向性を表現した理念であるということである。それゆえ、先の中教審答申「生涯教育について」の定義を借りれば、人々の生涯にわたる学習活動を援助支援するため「社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ、総合的に整備・充実しようとする」営みといえることができるだろう。平易に言えば、生涯学習を支え、援助する社会的条件整備の総体が「生涯教育」ということになるうか。

したがって、生涯教育と生涯学習とは相互に結びついた関係にあるわけであるが、それを生涯学習と生涯教育を意識的に切り離し、生涯教育から生涯学習へという時、教育的な要素や機能を結果として排除してしまう。つまり先に述べたように、個々人の自由な学習であるがゆえに、「受益者負担」にもとづく消費的で個人的・個別的学習という構図を呼び込んでしまう問題を内包するものとなるのである。これは、学習権保障という教育行政の公的責任を不問に付すだけでなく、教育の能力主義や個人主義を生涯にわたって拡大していくことにもつながる危険性を孕んだものとなる。「国の生涯学習体系整備政策の裏にあるイデオロギーは、ユネスコ生涯教育論の精神的核心を欠落させている<sup>(21)</sup>」という批判が提起されてくる所以である。

ただ、これまで述べてきた問題は、生涯学習の政策や取り組みの動向だけではなく、さらにそこに内在している学習の考え方、学習観にまで立ち入った分析を加えなければ、その本質的な意味は明らかとならない。そのため最後にその点を仮説的に論じ、本稿のまとめとしたい。

#### （４）生涯学習における「学習」認識の問題—課題提起

生涯学習という用語は、本来そこにおける学習観の次元にまでふみ込まなければ、教育政策や制度としての内実を伴わないといえるわけであるが、現実には、これまで述べてきたように「生涯学習」の

名を冠した具体的な行政施策として実施されてきている。それでは、そこで言う「学習」とはそもそも何を意味しているのかということになると、その概念は限りなく拡散していく方向にあり、同時にそれが学習の個別化と消費化を促してきたことの問題については、先に述べたとおりである。これまでの生涯学習に関する議論での「学習・教育の基底的認識・理解が十分とはいえない」<sup>(22)</sup>という批判も、そうした問題に根ざしているといえるだろう。

### 学習と教育の分離および学習の拡散という問題

ここで言う学習を、心理学的に結果として何らかの認知や認識において生体に変化が起こり、特定の行動様式を身につけていく行為ととらえ、偶発的な結果として起こりうる変化のレベルにまで広げると、前述したように全てが学習ということになる。そこから「生涯学習」を意味づけようとするアプローチは、勝田守一<sup>(23)</sup>のよく知られた定義である「学習はそのまま教育ではない」が、「学習のないところに教育はない」という学習の教育学上の規定を免れ、いわば教育（学）からの学習の「解放」を意味するといえる<sup>(24)</sup>。

この勝田の定義については、学校の教師の指導的位置と役割、それゆえ教育者と学習者という関係を前提としたとらえ方となっているという点で、社会教育的なとらえ方からの批判もあるわけであるが、教育と学習が相互に結び合っているという認識は共有されているのである。それに対して生涯学習政策には、「日本では生涯学習政策の推進過程で生涯学習の理念が『組織的な教育過程』としての社会教育を拡散させる方向で『意図的に』導入された面がある」<sup>(25)</sup>、「生涯学習論全体をいわば独学に等しい個人の学習として、教育的な働きかけから切り離そうとするかのような議論があることは、生涯学習論の課題を設定する上で疑問とすべきところである」<sup>(26)</sup>などといった指摘にあるように、学習と教育を操作的に切り離す構造を内在させている。

つまり、学習を教育という営為から切り離すことは、学習が教育的な契機や要素を含まないということの意味し、それゆえそこには「選択」という個々人のレベルの興味関心や嗜好のみが介在することになるのである。それは、商品として提供される学習の機会や情報であっても、あるいは行政が提供するそれであっても、要は個人が自由に選択するという行為を意味する。したがってそれを提供する側の課題は、いかにして学習のニーズをを把握して、それをメニューとして用意できるかという点にかかってくる。あくまでも問題は、顧客の学習ニーズに対応したサービスをどう提供するかであり、この学習の需要と供給という構図の中で、生涯学習が語られることになるのである。そこには、学習とは相互の働きかけという集団のダイナミズムに基礎をおいた共同の取り組みであり、相互行為のプロセスであるという認識は見られない。

と同時に、生涯学習という表現を使うことによって、それが個々人の学習という営みを指す言葉として一般化、通俗化してしまい、教育全体のシステムや制度を変革していくという、生涯教育のめざすべき基本理念がスボイルされてしまうことの問題も指摘しなければならない。先に述べたように、学校教育の行き詰まりを打開し、教育制度の再編成を具体的な取り組みとして展開していくことが期待されたわけであるが、現実には学校教育の改革についてはほとんど触れられていないことの問題は、生

涯教育から生涯学習へという流れと決して無関係ではない。つまり、教育の制度やシステムのあり方として提起されたものが、個々人の学習のあり方の問題や課題の次元に矮小化されてしまっているということである。「なによりも生涯教育の基底部分としての学校教育ないし初期教育のシステムにおけるラディカルな再編成がめざされているわけではない<sup>(27)</sup>」という批判が提起されてくる所以である。

### 国家・行政主導の学習観とイデオロギー

それに加えて、さらに問題にしなければならないのは、学習の概念が拡大、拡散し、自由な学習として「選択」していくといった、一見すると誰もが了解しえるような言説には、逆に国家・行政による学習の方向づけを正当化するようなイデオロギーが内包されているという点である。はからずもそのことが、当の文部省生涯学習局の職員からも指摘されていた。『人々が、生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が適切に評価される』という、日本における『生涯学習社会』の定義は、学習活動に関する人々の自発的選択は、本人にとっても常に正しく最適である—という、極めて楽観的な考え方に基づいて作られてしまっているため、(中略)どのような学習活動を行政として推進するかという点は、政策的判断に委ねられているわけです。<sup>(28)</sup>」(傍点引用者)

ここからは、学習の中味を決定するのは行政であるという認識が暗黙の前提になっている点を読みとることができる。換言すれば、学習機会の選択の前提は、それを提供する主体が行政であるということであり、どのように選択の数や種類を増やそうとも、それを準備し、提供するのはいくまでも行政であるという構図には変わりはない。ここでいう「自由」とは、あくまでも「選択」の「自由」であって、学習を集団で組織していく、自分たちで学びたい内容をつくり上げていくという、教育の自治や権利に裏打ちされた学習活動の創造を意味するものではないから。そして学習の個人化、個別化が、容易に個々人の私的興味関心の領域に収斂していくことは想像できるだろう。

生涯学習政策が、上述のような個々人の興味関心への対応という面だけではなく、それがさらに道徳的規範や価値を内蔵したものとして機能している点も重要な問題として指摘しなければならない。「生涯学習」という言葉によって、今度は自らが自分の責任で「自発的に生涯にわたって学習しなければならない」といった、かつて藤岡貞彦が企業内教育訓練において「自己啓発」という名のもとに「自主的な学習」が強制される職場環境や構造を問題にした状況が、社会的に広がることも懸念されるのである。そしてそれは、同時に末本誠が指摘しているような「道徳的ニュアンスが強くなった<sup>(29)</sup>」という問題とも重なってくるだろう。「私も時代に遅れないように生涯学習に努めなければならない」といった感想などが聞かれるのも、こうした状況を裏付けているのではないか。

国家・行政が「生涯学習」という言葉を使う時、それが「人々の生涯にわたる学習を支援すること」を意味するのであれば、「生涯教育」の方がふさわしい。学習を支援する、援助する、そのための条件を整備するという意味を表す用語として「教育」が、教育学的にも、政策的にも定着しているからであり、先の1981年の中教審答申でもそのことは確認されている。それゆえ、「生涯教育」は生涯にわたって人々を教育するといった言葉の語感から「生涯学習」という言葉に換えていったことの問題性を問わなければならないのである。さらに「生涯学習の推進」や「生涯学習の振興」という表現が

らは、生涯学習を是が非でも国家・行政が推進していくといった政策的意志のようなニュアンスも感じられ、人々の自由で自発的な学習という側面が相対的に後退していく危険性も胚胎しているように思われるのである。

その意味で、次のような指摘は、生涯学習をめぐる今日的な課題を端的に表現しているといえよう。「人間のあらゆる差別・圧制・戦争の悲惨から解放し、生活・生存の権利を守るという、この生涯教育論の核心（中略）を忘れて、公（国、地方）権力が生涯教育政策を推進するならば、たとえそれを『生涯学習』といい換えて、いかに人々の『自発性』を強調しようとも、『学習』の名によって国民を権力の手中に囲い込み、（中略）国民を国家の終身刑囚として繋いでいく教育イデオロギーにならないとは限らない<sup>(30)</sup>」。

あらためて、ユネスコから提起された「生涯にわたって統合された教育」の理念に立ち返り、それを批判検討しながら発展させていくことが求められている。

### <注>

- (1) 波多野完治訳「生涯教育について」、森隆夫編著『生涯教育』、帝国地方行政学会、1970年、p.239
- (2) アーノルド・S・M・ヒーリー、諸岡和房訳『現代の成人教育』、日本放送協会、1972年
- (3) 国立教育研究所訳『未来の学習』、第一法規、1975年
- (4) 『現代のエスプリ』No.146、1979年、p.9
- (5) 市川昭午『生涯教育の理論と構造』、教育開発研究所、1981年、p.35
- (6) 波多野完治『生涯教育論』、小学館、1972年、p.1
- (7) 季刊『ちば—教育と文化』1990年春季号、千葉県教育文化研究センター
- (8) 日本経済調査協議会編『新しい産業社会における人間形成』、東洋経済新報社、1972年、p.14
- (9) 持田栄一『「生涯教育」論批判』、明治図書、1976年、p.126
- (10) 同上、p.134
- (11) 文部省大臣官房企画室「都道府県・指定都市における生涯教育の概要」、1978年
- (12) この点を佐藤一子は、「日本経済調査協議会の報告書の趣旨は、今日の臨教審設置の経過と論議の内容に驚くほど符合しており、すでに十年以上前に『生涯教育体系への移行』の筋書きが財界によってよいされていたことをうかがわせる」と分析している。（「生涯教育政策の推移と社会教育研究」、日本社会教育学会編『生涯教育政策と社会教育』、東洋館出版、1986年、p.50）
- (13) 末本誠『生涯学習論』、エイデル研究所、1996年、p.71
- (14) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』、勁草書房、1973年、p.179
- (15) 藤岡貞彦「自己啓発と生涯学習」、宮原誠一編『生涯学習』、東洋経済新報社、1974年、p.25
- (16) 持田栄一、前掲書
- (17) 『生涯学習と地域教育計画／碓井正久教育論集Ⅱ』、国土社、1994年、pp.18-19
- (18) 日本社会教育学会編『生涯教育政策と社会教育』、東洋館出版、1986年、p.53

- (19) 岡村達雄編『現代の教育理論』, 社会評論社, 1988 年, p.46
- (20) 岡本薫『新版入門・生涯学習政策』, 全日本社会教育連合会, 1997 年, p.8
- (21) 碓井正久, 前掲書, p.47
- (22) 木全力夫『生涯学習概論』, 創価大学出版会, 1998 年, p.39
- (23) 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1964 年, p.141
- (24) 津田英二「生涯学習社会における『学習』概念拡張の背景と意味」, 『社会教育・図書館学研究』第 18 号, 東京大学教育学部社会教育研究室, 1994 年
- (25) 佐藤一子『生涯学習と社会参加』, 東京大学出版会, 1998 年, p.58
- (26) 末本, 前掲書, p.13
- (27) 宮坂広作『生涯学習の理論』, 明石書店, 1990 年, p.7
- (28) 岡本薫『入門・生涯学習政策』, 1994 年, p.86-87
- (29) 末本, 前掲書, p.12
- (30) 碓井, 前掲書, p.45

(こばやし・しげる 文学部教授)